

DESCRIPCIÓN DE LA BATERÍA DE HABILIDADES PARA LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS PRÁCTICOS (BHS-PP) DIRIGIDA A PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL

DIANA CABEZAS GÓMEZ
Universidad Camilo José Cela

LUZ PÉREZ SÁNCHEZ
Departamento de Psicología Evolutiva
Universidad Complutense de Madrid

e-mail: dcabezas@ucjc.edu; luzperez@psi.ucm.es

RESUMEN

El propósito de este artículo es describir la Batería de Habilidades para la Solución de Problemas Prácticos (BHS-PP) dirigida a personas con discapacidad intelectual. Dicha batería se compone de tres subpruebas a través de las cuales se pretende evaluar la capacidad del sujeto con discapacidad intelectual para analizar situaciones-problema, generar alternativas de solución de manera espontánea y tomar decisiones dadas una serie de alternativas.

PALABRAS CLAVE

Solución de problemas, discapacidad intelectual, toma de decisiones, situaciones-problema

ABSTRACT

In this article we describe the Battery of Tests for Solving Practical Problems (BHS-PP) as applied to mentally retarded persons. This battery is composed of three tests which evaluate the capacity of the mentally retarded person to analyze problem situations, to generate spontaneous solutions and to make decisions when presented with a series of alternatives.

KEY WORDS

Problem-solving, mentally retarded, decision-making, problem situations.

INTRODUCCIÓN

Las personas con discapacidad intelectual se están incorporando de manera cada vez más plena a la dinámica de nuestra sociedad actual en sus diferentes áreas sociales, laborales, recreativas, etc. Esta realidad cada día más exigente en sus demandas de adaptación favorece el desarrollo integral de la persona con discapacidad intelectual pero requiere del individuo la capacidad para desplegar estrategias cada vez más sofisticadas.

Según Schalock (1998), una adecuada definición de retraso mental debe basarse en un modelo de inteligencia cotidiana (social y práctica) donde la capacidad del sujeto para resolver la multitud de situaciones problemáticas e imprevistos de la vida diaria parece ser un indicador de primer orden, mucho más válido que los resultados obtenidos en pruebas psicométricas destinadas a medir el C.I.

Ahora bien, diversos estudios ponen de manifiesto los déficits de sujetos con discapacidad intelectual a la hora de resolver problemas (Jenkinson, 1999; Leffert y Siperstein, 1996): dificultades para establecer posibles opciones de solución, desconocimiento de los propios valores y preferencias, así como otras limitaciones cognitivas. Por todo ello, muchos programas de intervención ponen el énfasis en el entrenamiento de los procesos cognitivos que, junto con el entrenamiento conductual en habilidades adaptativas básicas, ayudan al sujeto con discapacidad intelectual a conseguir una mayor independencia funcional (Cabezas, Sánchez Burón y Pérez, 2002). Cualquier intervención encaminada a la adquisición de estrategias de resolución de problemas y a la mejora de las habilidades adaptativas debe basarse en situaciones-problema significativas y reales para las personas con discapacidad intelectual.

Las situaciones-problema a las que el ser humano debe hacer frente en su vida cotidiana son problemas escasamente estructurados y ofrecen la posibilidad de aportar varias alternativas de solución, incluso carecer de una resolución perfecta. Por ello, se insiste en la necesidad de entrenar habilidades cognitivas y conductuales de fácil generalización a distintos ámbitos de la vida cotidiana.

PROCEDIMIENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Una intervención eficaz implica una evaluación exhaustiva de la capacidad del sujeto para resolver problemas cotidianos. Tradicionalmente, la evaluación de la capacidad para resolver situaciones problemáticas ha seguido el modelo de Resolución de Problemas de Goldfriend y D´Zurilla, siendo la situación de problemas interpersonales la tipología más frecuente.

Hay que distinguir entre aquellos estudios que utilizan instrumentos estandarizados en sus procedimientos de evaluación y aquellas investigaciones que aplican pruebas diseñadas *ad hoc* para las mismas. Dentro de los primeros, destacan la *Técnica de Solución de Problemas Medios-Fines* (Means-End Problem Solving Technique; Platt y Spivack, 1989) o la *Batería de Habilidades en la Solución de Problemas Interpersonales para Ciclo Inicial* de Pelechano (1984, 1987). Entre los segundos, los estudios aplican formatos de evaluación tales como viñetas ilustradas, vídeos sobre situaciones interpersonales conflictivas, historietas leídas y situaciones simuladas a través de role-playing. Todas ellas tienen como denominador común el planteamiento de situaciones conflictivas hipotéticas que requieren del sujeto la capacidad para imaginarse en dicha situación y plantear una solución adecuada.

A continuación, se exponen diversos estudios llevados a cabo durante las dos últimas décadas describiendo, principalmente, las técnicas y procedimientos de evaluación que fueron aplicados en cada caso.

Bates (1980) en un estudio cuyo objetivo era el entrenamiento de habilidades sociales dirigido a adultos con discapacidad intelectual moderada y ligera aplicó situaciones de role-playing para evaluar la línea base pre-intervención centrándose en la capacidad del sujeto para llevar a cabo los siguientes pasos: análisis de la situación, enumeración de posibles respuestas y evaluación de la respuesta elegida. Para elaborar las situaciones de role-playing se realizó previamente una encuesta de manera que las situaciones planteadas fueran apropiadas y significativas para los sujetos que iban a ser evaluados. Se determinaron ocho situaciones de problemas sociales hipotéticos referidos a cuatro categorías (presentarse e iniciar conversaciones sencillas, pedir ayuda, estar en desacuerdo con otros y hacer frente a las críticas), ante los cuales los sujetos debían dar una respuesta que posteriormente era evaluada, según su calidad, en un rango de 0 a 5 puntos. Un ejemplo de las situaciones planteadas sería la siguiente: “una persona se muda a tu vecindario. La ves por primera vez y le dirías...”.

Por otra parte, Hughes y Rusch (1989), en otro estudio dirigido a sujetos con discapacidad intelectual severa utilizaron cinco situaciones-problema refe-

ridas al contexto laboral. Durante la fase de evaluación previa, los sujetos fueron observados mientras intentaban resolver situaciones-problema en su vida laboral cotidiana. El posterior entrenamiento mejoró las habilidades de resolución de problemas de estos sujetos siguiendo autoverbalizaciones que le permitían al sujeto: a) definir el problema, b) verbalizar la respuesta correcta, y c) darse autorrefuerzo positivo. Las situaciones problemáticas hacían referencia al uso correcto de herramientas de trabajo sencillas como, por ejemplo, el uso de una maquina precintadora y tareas como armar cajas o empaquetar diversos artículos.

Las ilustraciones pueden resultar útiles para la evaluación de sujetos con discapacidad intelectual por la permanencia del estímulo en el contexto evaluativo. En un estudio centrado en el entrenamiento de habilidades sociales en contextos laborales dirigido a jóvenes con discapacidad intelectual, Park y Gaylord-Ross (1989) presentaron 10 ilustraciones que contenían situaciones problema ante las cuales los sujetos debían seguir siete reglas: definir qué está pasando (regla 1), elaborar decisiones (regla 2), evaluar las decisiones (regla 3), tomar una decisión (regla 4), diseñar la conducta (regla 5), ejecutarla (regla 6) y evaluar los resultados (regla 7).

En otros casos, el procedimiento de evaluación se basa en la presentación de historietas hipotéticas que describen situaciones-problema. Así, por ejemplo, en una investigación llevada a cabo con adultos con discapacidad intelectual (Hickson, Golden, Khemka, Urv y Yamusah, 1998) se utilizaron 24 historietas representativas de diferentes dilemas interpersonales ante los cuales el sujeto debía proponer una solución. Las historietas eran leídas en voz alta por el evaluador tras lo cual se les pedía a los sujetos que explicaran qué debían hacer los protagonistas en tales situaciones y por qué. Posteriormente, las contestaciones dadas por los sujetos fueron categorizadas en respuestas de vigilancia, hipervigilancia, evitación, complacencia e inhibición.

En esta misma línea, Jenkinson (1999) utiliza también el formato de historietas (cuatro dilemas) ante las cuales el sujeto debe plantear cómo actuar. Uno de los dilemas planteados describía la siguiente situación: “tienes la oportunidad de comenzar un programa para aprender a llevarte mejor con los demás y hacer más amigos. El programa se imparte los jueves por la noche y ese es el día en el que normalmente vas al cine”. Las respuestas emitidas por los sujetos son categorizadas de acuerdo con el siguiente criterio: el sujeto no comprende la situación ni la necesidad de tomar decisiones en la misma o toma decisiones inviables (0 puntos); se dan decisiones posibles pero con una vaga razón (1 punto); decisiones factibles basadas en un razonamiento adecuado (2 puntos).

En un estudio cuyo objetivo principal era determinar el impacto del contexto sobre el procesamiento cognitivo de situaciones sociales problemáticas, Trianes, Muñoz y Jiménez (1996) plantean 10 situaciones problema utilizados como estímulo, como por ejemplo: “un niño se te cuele en la fila...” (atropello de derechos propios), “necesitas un libro que tiene otro niño...” (conflicto de intereses respecto a iguales), “tu amigo y tú estáis aburridos...” (actividades de ocio), etc. Se le pedía al niño que dijera qué podía hacer en cada situación. Las respuestas a los problemas se analizaron mediante un sistema de categorías, a partir de las estrategias utilizadas por los sujetos.

La presentación de situaciones problema hipotéticas en vídeo puede ser otro formato de evaluación muy interesante. En un estudio con niños con discapacidad intelectual Leffert y Siperstein (1996) utilizan 24 historietas grabadas en vídeo. Las grabaciones representaban diferentes situaciones socialmente conflictivas ante las cuales, de nuevo, los niños debían exponer cómo se comportarían si fueran el protagonista de la historia. Por ejemplo, se les planteaban las siguientes cuestiones: ¿qué ha ocurrido?, ¿el protagonista de la historia se ha comportado bien o mal?, ¿por qué?, ¿qué habrías hecho tú si te hubiese ocurrido a ti? Así, las respuestas emitidas por los sujetos eran codificadas de acuerdo con cuatro categorías de estrategias: asertivas-amigables, agresivas, de evitación y apelar a la autoridad.

En otra investigación cuyo objetivo era el entrenamiento en estrategias para resolver situaciones interpersonales que implicaban riesgo de abuso sexual, verbal y/o físico dirigido a mujeres con discapacidad intelectual moderada (Khemka, 2000), se utilizaron 12 viñetas grabadas en vídeo, de una duración aproximada de un minuto, tras las cuales las participantes eran interrogadas sobre las siguientes cuestiones: ¿tienes un problema?, ¿cuál es el problema?, ¿qué es lo mejor que puedes hacer en ante este problema?, ¿por qué es la mejor opción? Sus respuestas a las preguntas indicadas fueron evaluadas de acuerdo con un sistema que variaba de 3 a 0 puntos, según la calidad de sus respuestas. Así, la respuesta de tres puntos implicaba la capacidad para tomar decisiones de manera razonada, específica e independiente. La respuesta valorada con dos puntos implicaba la toma de decisiones basada en un razonamiento general. Las respuestas de un punto implicaba la toma de decisiones sin ninguna razón o explicación para ello. Las respuestas valoradas con 0 puntos implicaban la incapacidad para tomar decisiones consecuentes a la situación planteada. Además, se utilizó una escala para valorar la capacidad de toma de decisiones interpersonales a través de ocho viñetas leídas sobre las cuales las participantes debían contestar a la siguiente cuestión: “¿Qué harías tú si te encontraras en esta situación? Las respuestas que implicaban un proceso de toma de decisiones independiente eran puntuadas con un punto.

Wehmeyer, Kelchner y Richards (1996) aplicaron la Técnica de Solución de Problemas Medios-Fines (Means-End Problem Solving Technique; Platt y Spivack, 1989) para analizar la solución cognitiva de problemas. Al sujeto se le pedía que explicara qué había pasado entre el inicio y final de las diez historias para haber sido satisfecha la necesidad planteada. El sujeto es puntuado en función del número de medios, relevancia o ausencia de respuestas. Se considera *medio* cualquier unidad relevante de información ideada para conseguir una meta o superar un obstáculo. Por tanto, el sujeto no aporta ningún medio cuando no da la respuesta necesaria para lograr la meta; ofrece medios irrelevantes cuando los que aporta no son eficaces para la situación planteada. Para cada participante se contabiliza el número de medios relevantes en cada historia, consiguiendo una puntuación total global.

En nuestro país, en un estudio realizado en una muestra de niños socialmente desfavorecidos de entre 5 y 7 años (Saiz y Román, 1996), se aplicó la Batería de Habilidades en la Solución de Problemas Interpersonales para Ciclo Inicial de Pelechano (1984) para medir las habilidades de resolución de problemas interpersonales. En su origen esta batería constaba de las siguientes escalas: inducción de causas, generación de alternativas, identificación de sentimientos, estrategias medios-fines, previsión de consecuencias y toma de perspectivas distintas. En el estudio indicado sólo se aplicaron las cuatro primeras subpruebas, que se describen brevemente a continuación.

- Prueba de inducción de causas. Implica la asociación de causa-efecto ante determinadas situaciones hipotéticas problemáticas que el evaluador plantea al niño.
- Prueba de generación de alternativas. Consta de 10 preguntas sobre situaciones problemáticas hipotéticas de la vida diaria, en las que el sujeto tiene que dar una respuesta sobre su posible comportamiento.
- Prueba de identificación de sentimientos. Consta de 12 preguntas de las cuales las diez primeras están referidas a situaciones que provocan en los niños diferentes sentimientos (alegría, tristeza, aburrimiento, enfado, etc.) y en las dos últimas el niño debe identificar el sentimiento correspondiente, dadas las situaciones.
- Prueba de estrategias medios-fines. Consta de 10 situaciones sociales problemáticas ante las cuales el niño debe aportar una solución.

Más recientemente, y también en nuestro país, en un estudio realizado con una muestra de 176 niños y adolescentes en situación de desamparo social (Touza,

2001) se aplican dos instrumentos especialmente relevantes. Por un lado, se utilizó la Entrevista sobre el Conocimiento de Estrategias de Interacción con los Compañeros - CEIC (Díaz Aguado y Royo, 1995a). Este instrumento permite evaluar las estrategias de interacción que realiza el niño ante diferentes situaciones sociales hipotéticas. Se tienen en cuenta las siguientes dimensiones:

- elaboración de estrategias
- eficacia de las estrategias planteadas, en función de si permiten o no alcanzar los objetivos propuestos
- consecuencias positivas para la relación
- asertividad

Por otro lado, en la muestra de adolescentes se aplicó la Entrevista sobre Conocimiento de Estrategias de interacción con los compañeros para Adolescentes-CEICA (Díaz Aguado y Royo, 1995b). Este instrumento también plantea diferentes situaciones sociales hipotéticas ante las cuales el sujeto debe: a) definir la situación, b) proponer estrategias de solución y c) anticipar las consecuencias de las mismas.

Finalmente, se destaca el estudio realizado por Kochenderfer-Ladd y Skinner (2002) sobre el efecto que las diferentes estrategias de afrontamiento ante problemas de relación en el aula tienen en el nivel general de adaptación social. Los autores aplicaron, entre otros instrumentos, el *Self Report Coping Scale* de Causey y Dubow (1992). Esta escala permite medir las estrategias utilizadas preferentemente por los sujetos ante situaciones sociales conflictivas. Los investigadores aplicaron una versión adaptada de la escala original que consistía en plantear la siguiente pregunta: “Cuando tengo un problema con un compañero en la escuela, yo...”. A continuación, se le ofrecen al sujeto 25 estrategias diferentes que debe valorar de acuerdo con la siguiente escala: de 1 (nunca) hasta 5 (siempre). Algunas de las estrategias planteadas son, por ejemplo, “intento comprender por qué me está pasando esto”, “intento hacer cosas para mantener mi mente lejos del problema”, etc.

DESCRIPCIÓN DE LA BHS-PP

La Batería de Habilidades para la Solución de Problemas Prácticos (BHS-PP) se compone de tres subpruebas. Está diseñada para su aplicación a sujetos con discapacidad intelectual mayores de 14 años. Requiere del sujeto cierta capacidad de expresión oral así como de comprensión de la información proporcionada oralmente por el evaluador. A continuación, se describen cada una de las subpruebas.

Test de Análisis de una Situación-Problema (TASP)

Esta prueba tiene como objetivo evaluar la capacidad de la persona para percibir analíticamente los elementos simples de una situación-problema planteada a través de un dibujo, relacionar dichos elementos y argumentar las posibles causas que han podido provocar la situación-problema mostrada. Las estrategias que debe poner en práctica para describir/interpretar la ilustración son las siguientes: observar el dibujo (global y analíticamente), centrar la atención en ciertos detalles que parecen más significativos y elaborar una explicación que relacione todos los elementos. Para realizar el TASP se emplea el dibujo de la página 17 del Instrumento de Ilustraciones del Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) de R. Feuerstein. La puntuación final del sujeto será la suma total de puntos obtenidos de acuerdo con los siguientes criterios de corrección (tabla 1).

Tabla 1
Criterios de corrección del TASP

- Respuestas que no tienen ninguna relación con la situación-problema: **(0 puntos)**.
- Respuestas que describen elementos simples poco relevantes en la situación-problema: **(1 punto)**. Por ejemplo, hay un camión, hay un piano, etc.
- Respuestas que describen elementos simples relevantes para el análisis del dibujo, esto es, aportan información importante para el análisis de la situación-problema: **(2 puntos)**. Por ejemplo, en el piano pone “Sr. Díaz”, hay música en la casa del Sr. Díaz.
- Respuestas que describen una acción (pasada o presente) relevante para el análisis de la situación-problema: **(3 puntos)**. Por ejemplo, hay unos hombres subiendo un piano, los trabajadores están sudando por el esfuerzo.
- Respuestas que impliquen el planteamiento de una hipótesis, proponiendo una posible interpretación de los hechos, una tentativa de explicar la situación: **(4 puntos)**. Por ejemplo, los trabajadores se han confundido al entregar (subir) el piano, el piano debe de ser para la escuela de música pero se han equivocado de escalera, etc.
- Respuestas que impliquen el análisis de fuentes de error, estableciendo una relación causa-efecto: **(5 puntos)**. Por ejemplo, el problema es que se han equivocado

de lugar de entrega por no fijarse bien, no tener cuidado, no asegurarse antes, etc., los trabajadores se han podido confundir porque el número de los bloques es muy parecido, Díaz y Díez son apellidos parecidos, etc.

- Respuestas que impliquen detectar las posibles consecuencias del error cometido: **(6 puntos)**. Por ejemplo, los trabajadores están perdiendo mucho tiempo de trabajo al cometer un error, los trabajadores están agotados innecesariamente ya que tendrán que volver a bajar el piano, los trabajadores terminarán más tarde su jornada, etc.
- Respuestas que impliquen extraer ideas o conclusiones generales o principios aplicables a cualquier otra situación (generalización): **(7 puntos)**. Por ejemplo, hay que planificar bien el trabajo antes de pasar a la acción, hay que revisar toda la información antes de empezar a hacer algo, hay que asegurarse de los detalles, especialmente si éstos son muy parecidos, hay que pensar antes de actuar, etc.

Test de Generación Espontánea de Alternativas (TGEA)

El objetivo de esta subprueba es evaluar la capacidad de la persona para, dadas cinco situaciones-problema de la vida cotidiana, generar de manera espontánea posibles alternativas de actuación encaminadas a la solución del problema. Una vez leída la situación-problema, se le pide a la persona que exprese todas las posibles alternativas que se le ocurran para solucionar dicha situación. El evaluador se ayudará de tarjetas-estímulo que permitan a la persona evaluada centrarse en cada una de las situaciones-problema planteadas. Las situaciones-problema hacen referencia a las siguientes áreas: Planificación del ocio (situación-problema 1), Autonomía en transportes (situación-problema 2), Autonomía en el hogar (situación-problema 3), Autonomía en el entorno (situación-problema 4), y Relaciones interpersonales (situación-problema 5). Un ejemplo de las situaciones planteadas sería: “explica qué harías si te has dejado las llaves dentro de casa y no puedes entrar”. La puntuación total de cada situación-problema será la suma de las alternativas que la persona evaluada haya generado. Se valorará tanto la cantidad de alternativas generadas como la calidad de las mismas de acuerdo con los siguientes criterios (tabla 2).

Tabla 2

Criterios de calidad de las respuestas dadas en el TGEA

- Nivel 1** Alternativas que no conducen a la solución de la situación-problema. No existe relación directa entre el planteamiento y la alternativa o respuesta dada.
- Nivel 2** Alternativas de solución agresivas (entrar en pelea, insultar, etc.)
- Nivel 3** Alternativas de solución no asertivas (recurrir a la autoridad, etc.)
- Nivel 4** Alternativas de solución asertivas (dialogar, marcar los límites, etc.)

Test de Toma de Decisiones Sugeridas (TTDS)

El objetivo de esta subprueba es evaluar la capacidad de la persona para tomar decisiones de acuerdo con las posibilidades de afrontamiento de la situación-problema. La prueba consta de cinco situaciones-problema referidas a las áreas indicadas en la prueba anterior y sus respectivas alternativas de solución. Se le pide a la persona que elija una de las alternativas, de acuerdo con lo que él/ella haría en cada situación. Para cada situación, se proponen tres alternativas categorizadas cada una de ellas como: asertiva (3 puntos), activa-agresiva (2 puntos), de evitación (1 punto), no responde (0 puntos). En la tabla 3 se incluye un ejemplo.

Tabla 3

Ejemplo de situación-problema y alternativas posibles

Imagínate que has ido con tus amigos/as a un centro comercial enorme. Hay tanta gente que te has despidado de tus amigos. ¿Qué harías tú en esta situación?:

- a) Te vuelves a tu casa
- b) Te quedas sentado en un banco, ya vendrán a buscarte tus amigos/as
- c) Te acercas a información o a un guarda y le explicas lo ocurrido. Le pides que llamen a tus amigos por los altavoces del centro
- d) No sabes qué harías en esa situación.

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA BHS-PP

Muestra

Los participantes de este estudio eran jóvenes asistentes a tres centros específicos para personas con discapacidad intelectual: un Centro Ocupacional, un Colegio de Educación Especial y un Programa de Integración Sociolaboral dirigido a personas con discapacidad intelectual, todos ellos ubicados en Madrid y con una importante trayectoria y experiencia en la educación especial. La muestra estaba formada por 66 sujetos (38 mujeres, 28 varones) con un rango de edad de 15 a 30 años.

Procedimiento

Para analizar las cualidades psicométricas de la BHS-PP, se procedió a estudiar la validez de contenido, la validez interjueces en el sistema de corrección de respuestas de la subprueba TASP y la fiabilidad de cada subtest. Para ello, fue imprescindible contar con la colaboración de profesionales expertos en el área de la discapacidad intelectual, quienes aplicaron las diferentes subpruebas para posteriormente poderlas evaluar.

Para el análisis estadístico de los datos se utilizó el programa informático Statistical Package for Social Sciences / Personal Computer Plus (SPSS / PC+).

RESULTADOS

Validez de contenido

Tras la aplicación de la BHS-PP por parte de siete profesionales expertos, éstos completaron un cuestionario de valoración en el que debían indicar el grado de adecuación de las subpruebas con respecto a los siguientes aspectos: objetivo, funcionalidad de las situaciones-problema planteadas, instrucciones y tiempo estimado. Asimismo, en el TTDS el profesional debía valorar en qué medida las opciones de respuesta ofrecidas en cada situación-problema pertenecían a una de las siguientes categorías de respuesta: asertiva, inhibida o agresiva. En las tablas 4, 5 y 6 se indican los resultados obtenidos.

Tabla 4

Valoración por expertos del Test de Descripción de una Situación-problema (TASP)

CRITERIO	VALORACIÓN	PORCENTAJE
Cumple el objetivo	Totalmente	100 %
	en cierta medida	00,0 %
	en absoluto	00,0 %
Material utilizado	Adecuado	71,4 %
	Inadecuado	28,6 %
Instrucciones	Adecuadas	85,7 %
	Confusas	00,0 %
	Incompletas	14,3 %
Tiempo estimado	Adecuado	85,7 %
	Inadecuado	14,3 %

Tabla 5

Valoración por expertos del Test de Generación Espontánea de Alternativas (TGEA)

CRITERIO	VALORACIÓN	PORCENTAJE
Cumple el objetivo	Totalmente	85,7 %
	en cierta medida	14,3 %
	en absoluto	00,0 %
Situaciones funcionales	Totalmente	57,1 %
	en cierta medida	42,8 %
	en absoluto	00,0 %
Instrucciones	Adecuadas	85,7 %
	Confusas	00,0 %
	Incompletas	14,3 %
Tiempo estimado	Adecuado	57,1 %
	Inadecuado	42,8 %

Tabla 6

Valoración por expertos del Test de Toma de Decisiones Sugeridas (TTDS)

CRITERIO	VALORACIÓN	PORCENTAJE
Cumple el objetivo	Totalmente	85,7 %
	en cierta medida	14,3 %
	en absoluto	00,0 %
Situaciones funcionales	Totalmente	71,4 %
	en cierta medida	28,6 %
	en absoluto	00,0 %
Instrucciones	Adecuadas	100 %
	Confusas	00,0 %
	Incompletas	00,0 %
Tiempo estimado	Adecuado	71,4 %
	Inadecuado	28,6 %

De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede afirmar que los profesionales valoraron positivamente las subpruebas aplicadas. Las situaciones-problema planteadas como estímulos resultaron relevantes, significativas y apropiadas ya que suponían situaciones reales y vividas por los propios sujetos con discapacidad intelectual evaluados (consideraron que las situaciones eran totalmente funcionales el 57,1 % de los sujetos en el TGEA y el 71,4 % en el TTDS, respectivamente). Las instrucciones de aplicación resultaron en un alto porcentaje adecuadas (sólo en algún caso se consideraron incompletas).

Estudio de validez interjueces

Para validar el sistema de corrección de la prueba TASP, se procedió a aplicar el estadístico Kappa, el cual se interpreta como una relación entre las respuestas del evaluador experto y cada evaluador. Para ello, los nueve jueces aplicaron el sistema de corrección diseñado sobre el 15 % de las respuestas. Para la interpretación de los valores de Kappa se aplicó la escala indicada en la tabla 7 (López de Ullibarri y Fernández, 1999):

Tabla 7

Escala de valores de Kappa

Valor de K	Fuerza de la concordancia
< 0.20	Pobre
0.21 – 0.40	Débil
0.41 – 0.60	Moderada
0.61 – 0.80	Buena
0.81 – 1.00	Muy buena

A continuación, se incluyen los valores del estadístico Kappa entre el evaluador experto (evaluador 10) y el resto de evaluadores (n=9), indicando asimismo la fuerza de concordancia en cada caso (tabla 8), la cual oscila entre moderada y buena, según los pares de evaluadores.

Tabla 8

Valores de Kappa y fuerza de concordancia

PARES EVALUADORES	KAPPA	SIG.	FUERZA DE CONCORDANCIA
Evaluadores 1 – 10	0.408	,000	Moderada
Evaluadores 2 – 10	0.602	,000	Buena
Evaluadores 3 – 10	0.639	,000	Buena
Evaluadores 4 – 10	0.615	,000	Buena
Evaluadores 5 – 10	0.499	,000	Moderada
Evaluadores 6 – 10	0.612	,000	Buena
Evaluadores 7 – 10	0.609	,000	Buena
Evaluadores 8 – 10	0.459	,000	Moderada
Evaluadores 9 – 10	0.663	,000	Buena

Como complemento a los resultados anteriores, se hallan las correlaciones inter-evaluadores observándose en todos los casos que éstas son positivas y estadísticamente significativas, lo que corrobora de nuevo la concordancia en las valoraciones realizadas a la hora de corregir las respuestas emitidas por los sujetos en el subtest TASP (tabla 9).

Tabla 9

Correlaciones inter-evaluadores en el subtest TASP

		V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10
V1	C. Pearson	1,000	0,749(*)	0,804(*)	0,721(*)	0,495(*)	0,673(*)	0,712(*)	0,784(*)	0,719(*)	0,764(*)
	Sig.(bilater.)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
V2	C. Pearson	0,749(*)	1,000	0,850(*)	0,824(*)	0,648(*)	0,774(*)	0,748(*)	0,877(*)	0,842(*)	0,917(*)
	Sig.(bilater.)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
V3	C. Pearson	0,804(*)	0,850(*)	1,000	0,766(*)	0,723(*)	0,805(*)	0,770(*)	0,845(*)	0,863(*)	0,926(*)
	Sig.(bilater.)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
V4	C. Pearson	0,721(*)	0,824(*)	0,766(*)	1,000	0,610(*)	0,766(*)	0,692(*)	0,847(*)	0,773(*)	0,819(*)
	Sig.(bilater.)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
V5	C. Pearson	0,495(*)	0,648(*)	0,723(*)	0,610(*)	1,000	0,776(*)	0,664(*)	0,559(*)	0,723(*)	0,744(*)
	Sig.(bilater.)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
V6	C. Pearson	0,673(*)	0,774(*)	0,805(*)	0,766(*)	0,776(*)	1,000	0,817(*)	0,778(*)	0,851(*)	0,874(*)
	Sig.(bilater.)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
V7	C. Pearson	0,712(*)	0,748(*)	0,770(*)	0,692(*)	0,664(*)	0,817(*)	1,000	0,758(*)	0,824(*)	0,851(*)
	Sig.(bilater.)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
V8	C. Pearson	0,784(*)	0,877(*)	0,845(*)	0,847(*)	0,559(*)	0,778(*)	0,758(*)	1,000	0,790(*)	0,875(*)
	Sig.(bilater.)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
V9	C. Pearson	0,719(*)	0,842(*)	0,863(*)	0,773(*)	0,723(*)	0,851(*)	0,824(*)	0,790(*)	1,000	0,937(*)
	Sig.(bilater.)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
V10	C. Pearson	0,764(*)	0,917(*)	0,926(*)	0,819(*)	0,744(*)	0,874(*)	0,851(*)	0,875(*)	0,937(*)	1,000
	Sig.(bilater.)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Fiabilidad

Para el estudio estadístico de la fiabilidad se aplicó el coeficiente Alpha de Cronbach como indicador de la consistencia interna, en cada una de las pruebas de la batería BHS-PP (tabla 10).

Tabla 10
Índices de fiabilidad de los subtest

PRUEBAS	ÍNDICE DE FIABILIDAD
Test de Análisis de una Situación-problema (TASP)	0.73
Test de Generación Espontánea de Alternativas (TGEA)	0.66
Test de Toma de Decisiones (TTDS)	0.43

Una revisión comparativa de los índices de fiabilidad en otros estudios con técnicas de evaluación similares nos permitió concluir que éstos resultaban moderadamente apropiados en el caso del TASP y TGEA y, ciertamente, bajo en el TTDS.

DISCUSIÓN

Tras el análisis realizado podemos afirmar que la Batería diseñada cuenta con una buena validez de contenido, de acuerdo con el análisis de expertos, y con unos índices de fiabilidad en cada una de las subpruebas variables, siendo éstos adecuados en las subpruebas TASP y TGEA e inferior en la subprueba TTDS. No obstante, cabe señalarla que la fiabilidad de un test no depende exclusivamente de las características del mismo sino que existen otros factores tales como la longitud del test y la variabilidad de la muestra que condicionan dicho aspecto (Muñiz, 1996).

Asimismo, el sistema de corrección diseñado para la prueba TASP obtuvo una buena validez interjueces lo que garantiza no sólo una adecuada aplicación de la prueba sino una correcta valoración de las respuestas de cada sujeto.

En resumen, la batería BHS-PP ha sido diseñada para poder comprobar el efecto y alcance que posibles programas de entrenamiento en resolución de problemas prácticos puedan tener en el colectivo de personas con discapacidad intelectual.

La aplicación de esta batería en futuras investigaciones requerirá una revisión de sus índices de fiabilidad así como la tipificación y baremación de la misma para lo cual se deberá proceder a su aplicación en una muestra de sujetos más extensa. Asimismo, se podrá estudiar la posibilidad de ampliar sensiblemente el número de ítems en cada subprueba. Sin embargo, las características del colectivo destinatario de la prueba en términos de fatiga, concentración y motivación nos hace ser cautos en cuanto a la extensión y duración de la batería. Ciertamente, muchas de las pruebas estandarizadas tradicionalmente aplicadas en este colectivo presentan la dificultad de su larga duración con el consecuente agotamiento y desmotivación por parte del sujeto. Versiones abreviadas de dichos tests suelen ser la solución alternativa ante esta situación.

En definitiva, el presente estudio permite afirmar que la batería BHS-PP será un instrumento válido para evaluar la efectividad de un programa de entrenamiento en resolución de problemas de la vida cotidiana aplicado a una muestra de sujetos con discapacidad intelectual.

REFERENCIA

- Bates, P. (1980). On the social skills acquisition of moderately and mildly retarded adults. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 13, 237-248.
- Cabezas, D., Sánchez Burón, A. y Pérez, L. (2002). Análisis cualitativo sobre Situaciones-Problema: Bases para la evaluación y el entrenamiento de personas con discapacidad intelectual. *EduPsykhé*, 1, 331-354.
- Causey, D.L. y Dubow, E.F. (1992). Development of a self-report coping measure for elementary school children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21, 47-59.
- Díaz-Aguado, M.J. y Royo, P. (1995a). La Evaluación de la adaptación socioemocional a través del autoinforme. En M.J. Díaz-Aguado (Dir.). *Niños con dificultades socioemocionales: Instrumentos de evaluación*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M.J. y Royo, P. (1995b). La Evaluación de la competencia socioemocional a través de una entrevista semiestructurada. En M.J. Díaz-Aguado (Dir.). *Niños con dificultades socioemocionales: Instrumentos de evaluación*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Hickson, L., Goleen, H., Khemka, Y., Urv, T. y Yamusad, S. (1998). A closer look al interpersonal decision-making in adults with and without mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 103, 209-224.

- Hughes, C. y Rusch, F.R. (1989). Teaching supported employees with severe mental retardation to solve problems. *Journal of applied behaviour analysis*, 22, 365-372.
- Jenkinson, J. (1999). Factors affecting decision-making by young adults with intellectual disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 104, 320-329.
- Khemka, Y. (2000). Increasing independent decision-making skills of women with mental retardation in simulated interpersonal situations of abuse. *American Journal on Mental Retardation*, 105, 387-401.
- Kochenderfer-Ladd, B. y Skinner, K. (2002). Children's coping strategies: Moderators of the effects of peer victimization? *Developmental Psychology*, 38, 267-278.
- Leffert, J. y Siperstein, G. (1996). Assessment of social-cognitive processes in children with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 100, 441-455.
- López de Ullibarri, G. y Fernández, P. (1999). Medidas de concordancia: el índice Kappa. *Cad Aten Primaria*, 6, 169-171.
- Muniz, J. (1996). *Teoría clásica de los test*. Pirámide: Madrid.
- Park, H.S. y Gaylord-Ross, R. (1989). A problem-solving approach to social skills training in employment settings with mentally retarded youth. *Journal of applied behavior analysis*, 22, 373-380.
- Pelechano, V. (1984). Inteligencia social y habilidades interpersonales. *Análisis y Modificación de Conducta*, 10, 394-421.
- Pelechano, V. (1987). Programa para el entrenamiento en habilidades sociales. En Varios, *Programa Comunitario de Educación Especial en Cantabria*. Cantabria: ICE de la Universidad de Cantabria. Dirección Regional de Bienestar Social.
- Platt, J.J. y Spivack, G. (1989). *The MEPS procedure manual*. Philadelphia Hahne-mann University: Department of Mental Health Sciences.
- Saiz, M.C. y Román, J.M. (1996). Entrenamiento de niños socialmente desfavorecidos en habilidades para resolver problemas sociales. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49, 309-320.
- Schalock, R. (1998). La confluencia de la conducta adaptativa y la inteligencia: implicaciones para el campo del retraso mental. *Siglo Cero*, 29, 5-21.
- Touza, C. (2001). Las consecuencias del maltrato desde la perspectiva organizacional del desarrollo. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 6, 365-377.

- Trianes, M.V., Muñoz, A. y Jiménez, M. (1996). Importancia de la situación en las soluciones a problemas interpersonales hipotéticos según la edad. *Infancia y Aprendizaje*, 75, 107-123.
- Wehmeyer, M., Kelchner, K., y Richards, S. (1996). Principales características de la conducta autodeterminada de la personas con retraso mental. *Siglo Cero*, 27, 17-24.